



Huotari Mira

Esikouluikäisten lasten mediakulttuuri ja medialeikki

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2020

Kandidaatintutkielmani käsittelee esikouluikäisten lasten mediakulttuuria. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia ovat esikouluikäisten lasten käyttämät mediat sekä millaista heidän medialeikkinsä on. Koska medialla on suuri merkitys nykyisessä kulttuurissamme ja se ympäröi aikuisten lisäksi myös lapsia, on aihe ajankohtainen ja sitä on tarpeellista tutkia.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, sillä tarkoituksena on ollut muodostaa yleiskuva valitusta aiheesta. Tavoitteena on ollut kerätä tietopohjaa pro gradua varten, jossa haluaisin perehtyä lasten mediakulttuuriin vieläkin tarkemmin. Keskeisimmät käsitteet tässä tutkielmassa ovat media ja mediakulttuuri, mediakasvatus sekä medialeikki. Näiden käsitteiden avulla lukijan on helpompi ymmärtää tutkielmani sisältöä. Jotta tutkielmastani saisi selkeän ja laajan kokonaiskuvan, on siinä käsitelty hieman myös median historiaa Suomessa.

Aineistossa nousi esiin monia positiivisia sekä negatiivisia asioita mediasta sekä medialeikeistä. Media voi tarjota lapselle aineksia oppimiseen ja tunteiden käsittelyyn, mutta se voi synnyttää myös pelkoja. Medialeikin aikuiset kokivat huolestuttavana, mutta lapsen näkökulmasta se näyttäytyi sosiaalista vuorovaikutusta vahvistavana, lapsen oman mediakokemuksen mahdollistavana leikkinä. Esiin nousivat myös medialeikin sukupuolittuneisuus sekä kaupallistuminen.

Aikuisille media voi näyttäytyä pelottavana ja lapselle sopimattomana ympäristönä. Jotta näitä mediaan liittyviä pelkoja voitaisiin vähentää, on aiheen tutkiminen sekä mediaan tutustuminen tarpeen. Median ja sen sisältöjen tunteminen auttaa suunnittelemaan laadukasta ja oikeanlaista mediakasvatusta, joka on tänä päivänä erittäin tärkeää.

Avainsanat: media, medialeikki, mediakulttuuri, varhaiskasvatus, esiopetus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIELMAN TOTEUTUS.....</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>KESKEISET KÄSITTEET .....</b>	<b>7</b>
3.1	Media ja mediakulttuuri.....	7
3.2	Mediakasvatus .....	8
3.3	Medialeikki.....	9
<b>4</b>	<b>KATSAUS MEDIAN HISTORIALLISEEN KEHITYKSEEN SUOMESSA .....</b>	<b>11</b>
<b>5</b>	<b>LASTEN MEDIAKULTTUURI .....</b>	<b>14</b>
5.1	Kuvaohjelmat ja sadut .....	14
5.2	Tietokone ja internet.....	16
5.3	Digitaaliset pelit.....	17
<b>6</b>	<b>MEDIA ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN LEIKEISSÄ .....</b>	<b>20</b>
6.1	Pelit ja pelaaminen leikkinä.....	20
6.2	Sukupuolittuneet medialeikit.....	21
6.3	Hyvä, paha medialeikki .....	22
<b>7</b>	<b>YHTEENVETO.....</b>	<b>25</b>
<b>8</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>27</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>29</b>

# 1 JOHDANTO

Elämme aikakautta, jossa media on suuri osa jokapäiväistä elämäämme ja siltä voi olla melkein mahdotonta välttyä. Ihmiset etsivät tietoa, pitävät yhteyttä toisiinsa sekä viihdyttävät itseään median avulla. Tieto leviää nopeammin kuin koskaan aikaisemmin ja uusia ilmiöitä muodostuu jatkuvasti. Media ei vaikuta enää vain aikuisten elämään, vaan sillä on suuri merkitys jo lapsuudessa: lapset ottavat siitä vaikutteita leikkiin, he keskustelevat siitä, kokevat tunteita sen kautta ja kantavat reppuja, joita kuvittavat mediasta tutut hahmot (Mertala & Salomaa, 2017; Mustonen, 2006, s. 16).

Olen itse syntynyt 90-luvulla, joten olen elänyt median ympäröimänä oikeastaan aina. Minulla on jo omasta lapsuudestani muistoja siitä, kun ideoita ja vaikutteita leikkiin saadaan televisio-ohjelmista. Vaikka olen itsekin ottanut vaikutteita leikkiin televisio-ohjelmista, olen kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka paljon median vaikutus on viimeisten 20 vuoden aikana kasvanut. Jopa 53 prosenttia 5–6-vuotiaista katselee kuvaohjelmia ainakin kerran päivässä (Suoninen, 2014, s. 16). Harjoitteluita päiväkodissa tehdessäni olen myös huomannut paljon leikkejä, joissa pääroolissa esiintyvät esimerkiksi televisiosta tutut *Ryhmä Hau* ja *NinjaGo*. Tutkimukseni aihe on siis näin ollen todella ajankohtainen ja siksi myös hyvin tärkeä.

Lasten median käyttö herättää aikuisissa paljon keskustelua puolesta ja vastaan. Olen miettinyt, johtuvatko useat vastakommentit siitä, ettei mediaa oikein tunneta itsekään. Olen kuullut paljon keskustelua esimerkiksi siitä, vaikuttaako media lapsiin niin, etteivät he tahdo enää esimerkiksi leikkiä perinteisiä leikkejä tai lähteä ulos, vaan jäävät mieluummin sisälle pelaamaan. Tässä kirjallisuuskatsauksessa käsittelen siis sitä, millaista esikouluikäisten lasten mediakulttuuri on nykypäivänä ja miten se ilmenee heidän leikeissään. Lasten mediakulttuurin tunteminen auttaa minua ymmärtämään lasten leikeissään käsittelemiä teemoja ja aihepiirejä paremmin sekä helpottaa oikeanlaisen ja mielenkiintoisen mediakasvatuksen suunnittelemista, mikä on minulle tulevana varhaiskasvatuksen opettajana tärkeää.

## 2 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on tutkia sitä, millaista esikouluikäisten lasten mediakulttuuri on ja miten se ilmenee heidän leikeissään. Tavoitteenani on kerätä tietopohjaa pro graduani varten, jossa tarkoitukseni on perehtyä lasten mediakulttuurin ilmenemiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa vieläkin syvemmin. Olen rajannut tutkimukseni käsittelemään esikouluikäisiä lapsia, sillä koen heillä olevan kosketuspintaa mediaan hieman enemmän kuin nuoremmilla lapsilla ja näin ollen myös tutkimusaineistoa voisi olla saatavilla laajemmin.

Kandidaatintutkielmani on laadullinen tutkimus ja tarkemmin määriteltynä kuvaileva kirjallisuuskatsaus eli tutkimusaineistona toimii aikaisempi kirjallisuus. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus mahdollistaa selkeän kokonaiskuvan muodostamisen asiakokonaisuudesta ja kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa säännöt eivät ole niin tiukkoja kuin esimerkiksi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa, vaan sen avulla luodaan enemmänkin yleiskuva aiheesta ja se juuri onkin tutkimukseni tarkoitus (Salminen, 2011, s. 3). Koska aion jatkaa mediakulttuurin tutkimista myös myöhemmin, on kattavan kokonaiskuvan muodostaminen jo tässä vaiheessa järkevää. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa myös tutkimuskysymykset voivat olla väljempitä sekä aineistot laajempia, niin kuin ne tässä omassakin tutkielmassanikin ovat (Salminen, 2011, s. 6).

Tutkimuskysymykseni ovat:

***Millaisia ovat esikouluikäisten lasten käyttämät mediat?***

***Millaista on esikouluikäisten lasten medialeikki?***

Tarkoitukseni on etsiä mahdollisimman tuoretta, esikouluikäisiä lapsia koskevaa aineistoa. Mikäli en löydä tarpeeksi aineistoa esikouluikäisistä lapsista, voin etsiä tietoa myös alakouluikäisistä lapsista. Tällöin täytyy kuitenkin pitää mielessä tiedon sovellettavuus esikouluikäisiin lapsiin, joita tutkimukseni oikeasti koskee. Minua on mietityttänyt paljon se, kuinka vanhaa aineistoa voin tutkimuksessani käyttää niin, ettei luotettavuus kärsisi. Metsämuuronen (2011) kuitenkin huomauttaa, että on hyvä pitää mielessä, ettei vanha lähde aina tarkoita vanhentunutta tietoa. Vanhempaa lähdettä tulee kuitenkin arvioida nykyisen tiedon valossa (Metsämuuronen, 2011, s. 45). Tässä tutkielmassa se tarkoittaa vanhemman lähteen tarkastelemista nykyisen esiopetuksen näkökulmasta esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita apuna käyt-

täen, jolloin voin varmistua tiedon paikkansapitävyydestä vielä nykypäivänäkin. Tutkielmasani käsittelen myös median historiallista kehitystä, jolloin vanhemmat lähteet voivat toimia jopa paremmin. Aineistoa etsiessäni kiinnitän huomiota myös siihen, että se on monipuolista, enkä anna omien näkökulmieni ja kokemusteni vaikuttaa aineiston valintaan tai tekstin tuottamiseen, jolloin saadaan todenmukainen kuva aiheesta. Monipuolisella aineistolla huomioin luotettavuuden lisäksi myös tutkielman eettisyyden. Tutkielmaa tehdessä ei kuitenkaan ole tarpeen hylätä omaa ajattelua kokonaan ja jokaisessa tutkimuksessa päälähde löytyy tutkijasta itsestään (Hakala, 2015, s. 14). Tutkielmassani tuon siis esille aineiston lisäksi omia ajatuksiani, mutta tällöin on tärkeää varmistaa lukijan ymmärtävän, mitkä ovat omia pohdintojani ja mikä aineistoon perustuvaa tietoa. Näiden välille luon siis selkeän eron.

Laadullisessa tutkimuksessa ongelmaksi voi muodostua käytetty käsitteistö, sillä käsitteiden merkitykset eivät ole lukkoon lyötyjä, vaan neuvottelunvaraisia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153). Tämän siis myös huomioin tässä tutkielmassa ja avaan käsitteiden merkitykset. Haluan, että tutkimukseni antaa hyvän kokonaiskuvan aiheesta, joten avaan siinä hieman myös median historiaa. Näin lukija ymmärtää nykytilanteen lisäksi myös sen, kuinka siihen on päädytty. Historiakatsauksen jälkeen käsittelen sitä, millaisia esikouluikäisten lasten käyttämät mediat ovat. Olen rajannut käsittelemäni mediat kuvaohjelmiin ja satuihin, tietokoneeseen ja internetiin, sekä digitaalisiin peleihin, sillä ajattelen niiden olevan esikouluikäisten lasten eniten käyttämät mediat ja siksi niihin on minusta mielekästä keskittyä. Näistä medioista oletan myös löytäväni eniten tutkimusaineistoa. Kuvaohjelmat ja sadut käsittelen saman otsikon alla, sillä ne tukevat toisiaan ja niissä on oletettavasti paljon samoja piirteitä. Myös tietokone ja internet on nivottu saman otsikon alle, sillä myös ne liittyvät todella vahvasti toisiinsa. Medioiden käsittelyn jälkeen perehdyn esikouluikäisten lasten medialeikkiin.

### 3 KESKEISET KÄSITTEET

Työni kannalta keskeisimpiä käsitteitä ovat media, mediakulttuuri sekä medialeikki. Jotta voitaisiin ymmärtää, mistä mediakulttuuri muodostuu, täytyy tuntea median käsitettä ja sitä mitä kaikkea se edustaa. Sivuan myös mediakasvatuksen käsitettä, sillä koen myös sen liittyvän aiheeseeni vahvasti.

#### 3.1 Media ja mediakulttuuri

Kotilaisen (1999) mukaan media on nykymaailmassa hyvin laaja käsite, jolla on useita eri merkityksiä. Se tarkoittaa mediavälineitä, kaikkea sitä mitä näillä välineillä tuotetaan sekä mediaa toimialana. Sana media on alkujaan lähtöisin latinan kielen sanasta medium ja sillä tarkoitetaan tapaa, jolla asia on ilmaistu sekä sosiaalisia yhteyksiä, joissa kyseinen ilmaisu on tuotettu, esitetty tai vastaanotettu. Medium on median yksikkömuoto, mutta Suomessa tämä ei juuri näy, vaan mediaa käytetään kuvaamaan sekä yksikköä että monikkoa. (Kotilainen, 1999, s. 31–32.)

Medioita ovat esimerkiksi kirjat, älypuhelimet, ohjelmat, tietokonepelit, televisio-ohjelmat, elokuvat, lehdet sekä uutiset (Davies, 2010, s. 14; Mertala & Salomaa, 2017, s. 21). Okkonen (2007) esittää, että media antaa tietoa asioista, mutta se myös viihdyttää ja viehättää. Hänen mukaansa media on tällä hetkellä yksi suurimmista yhteisöllisyydenkokemusten antajista ja median keskellä voidaan kokea monenlaisia tunteita niin yksin kuin yhdessä muiden kanssa. Hän tuo esille myös, että media vaikuttaa jokaisella elämämme alueella ja meihin vaikuttaa myös se, kuinka muut ihmiset sitä käyttävät, sillä heijastamme omia ajatuksiamme muiden mielipiteisiin siitä, mikä mediasisältö on totta ja mikä ei. Mediassa voikin toisinaan olla hankalaa tunnistaa, mikä on faktaa ja mikä fiktiota (Okkonen, 2007, s. 68). Kuten aikuisetkin, myös lapset elävät vahvasti mediavaikutteisessa kulttuurissa, jossa medialaitteet ja -sisällöt ovat osa heidän arkeaan niin kotona kuin päiväkodissakin eikä mediaa tulisikaan nähdä irrallisena osana lapsenkaan elämässä (Mulari, 2016, s. 12).

Medioista muodostuu mediakulttuuri. Mediakulttuurin käsitettä voidaan Kotilaisen (1999) mukaan käyttää kuvaamaan lähes koko nykyajan kulttuuria, jossa esiintyy huomattava määrä erilaisia viestejä mediasta. Hän kertoo mediakulttuurin olevan tällä hetkellä vallitseva ajankohtainen kulttuuri, joka on aiemmin ollut esimerkiksi massakulttuuri. Massakulttuurin aika oli 1960- ja 1970-luvuilla joukkotiedotuksen aikana ja siihen liittyivät vahvasti kulttuuri- sekä tajuntateollisuuden käsitteet. Nämä käsitteet haluttiin Kotilaisen mukaan erottaa toisistaan, jotta taidetta

ei liitettäisi tajuntateollisuuteen; taiteen käsite sai seurakseen populaarikulttuurin käsitteen, joka vastasi enemmän useimpien ihmisten todellisuutta erottaen korkeakulttuurin sekä kansankulttuurin toisistaan. Nykyaikainen mediakulttuurin käsite liittyy kaikkiin kulttuurin käsitteisiin, joten sitä ei ole enää mahdollista tai tarpeellista erottaa (Kotilainen, 1999, s. 40–41). Lasten mediakulttuurista puhuttaessa käsitellään muun muassa lasten käyttämiä medialaitteita, media-ilmiöitä, sosiaalisia suhteita sekä vuorovaikutusta ja leikkiä (Mulari, 2016, s. 14).

### **3.2 Mediakasvatus**

Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mediakasvatuksen tavoitteena on muun muassa pohtia lasten elämään liittyvien mediasisältöjen todenmukaisuutta ja harjoitella mediakriittisyyttä. Harjoittelua voidaan toteuttaa esimerkiksi leikin, draaman tai kuvataiteen keinoja hyväksikäyttäen (Opetushallitus, 2018, s. 45). Lapsille suunnatussa mediakasvatuksessa autetaan heitä ymmärtämään median viestejä, faktan ja fiktion eroja, median roolia sekä sen merkityksiä arjessa (Mertala & Salomaa, 2017; Sintonen, 2002, s. 113). Mediakasvatuksen käsitteeseen liittyy vahvasti myös tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, joka esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään tärkeäksi kansalaistaidoksi. Tieto- ja viestintäteknologista osaamista tarvitaan vuorovaikutuksessa, arjessa, yhteiskunnallisessa osallistumisessa sekä opiskelussa ja työelämässä. Esiopetuksessa tuetaan yhdessä kotien kanssa lapsen tieto- ja viestintäteknologisia taitoja (Opetushallitus, 2014, s. 18).

Pennanen (2009) esittelee lapsilähtöisen mediakasvatuksen näkökulman, jossa lapsi on toiminnan tekijä, eikä kohde. Hän nostaa esiin, ettei aikuisen tulisi itsekseen määrittää sitä, millaista mediakasvatusta tulisi tarjota, vaan lapsilähtöisessä mediakasvatuksessa on keskeisenä tekijänä lapsen oma oivaltaminen sekä tiedon rakentaminen aiemman tiedon pohjalta. Lapsilähtöisessä mediakasvatuksessa kasvattajalla täytyy olla tietoa siitä, millaisia merkityksiä lapset ovat medialle antaneet, ja mikä on heidän suhteensa siihen. Pennanen mukaan näiden tietojen avulla voidaan huomata, etteivät lapset ole homogeeninen ryhmä mediakasvatustarpeidensa sekä mediankäytön suhteen ja näin ollen osataan suunnitella heidän tarpeisiinsa vastaavaa mediakasvatusta. Lapsilähtöisen mediakasvatuksen tärkeimpänä piirteenä voidaan pitää sitä, että sen tarkoituksena on tukea lapsen mediatoimijuutta (Pennanen, 2009, s. 203–204).

Sintonen (2002) toteaa aikuisten ajautuvan usein ajatusmaailmaan, jossa mediakasvatuksen ainoa tehtävä on lapsen suojeleminen väkivaltaiselta ja pornografiselta sisällöltä. Näin ei kuiten-



kaan ole, vaan mediasta löytyy myös paljon lapselle ja hänen kehitykselleen hyödyllistä materiaalia (Sintonen, 2002, s. 111). Mediakasvatuksen avulla pyritään auttamaan lasta kasvamaan itseään ilmaisevaksi, kriittiseksi ihmiseksi, jolla on myös nykypäivänä tarvittavaa viestintätaitoa (Salokoski & Mustonen, 2007, s. 111). Jotta mediakasvatus voisi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla, aikuisen tulee tietää, millaista lapsille suunnattu media on.

### 3.3 Medialeikki

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään, että leikki on lapsen keino sisäistää ja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Lapsi saa innostusta leikkiin häntä ympäröivistä, tunteita herättävistä ja kiinnostavista kokemuksista ja leikkiessään lapsi tutkii maailman tapahtumia, rakentaa sosiaalisia suhteita, etsii merkityksiä kokemastaan, jäljittelee sekä mallintaa omia toiveitaan. Leikissä lapsi saa hyödyntää mielikuvitustaan ja näin hakea sekä testata rooleja, joita ei välttämättä olisi muuten mahdollista kokeilla. Leikki on lapselle turvallinen maailma, jossa hän voi kohdata kokemansa vaikeat asiat (Opetushallitus, 2018, s. 38).

Medialeikistä puhuttaessa tarkoitetaan leikkiä, joka on saanut innoituksensa jostain mediakulttuurin ilmiöstä tai asiasta (Ylönen, 2012, s. 91). Pennanen (2009) määrittelee lasten medialeikin kuuteen eri ryhmään. *Hahmoleikissä* lapsi samaistuu johonkin tuttuun mediassa esiintyvään hahmoon ja sovittaa sen avulla erilaisia persoonia tai piirteitä itselleen ja sen takia hahmoleikit voidaankin katsoa isoksi osaksi lapsen identiteetin rakentumista. *Hokemaleikissä* lapsi toistelee jotakin mediasta tuttua hokemaa tai lausahdusta. Sen avulla lapsi Pennasen mukaan kokeilee, kuinka hyvä tietämys aikuisilla tai vertaisryhmän jäsenillä on jostakin mediaan liittyvästä asiasta. Tällaisia leikkejä lapset leikkivät Pennasen mukaan lähinnä ajan tappamiseksi, vaikkakin leikillä voi olla myös yhteyksiä yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiseen, mikäli muut lapsen reagoivat hokemaan tai lauseeseen. *Tapahtumaleikkiin* ei kuulu hokemaleikin lailla asioiden suora toistaminen, vaan leikki pohjautuu mielikuvitukselle, mutta on saanut innoituksensa kuitenkin jostakin mediassa näkyneestä tapahtumasta tai tilanteesta, ja mediassa nähdyt hahmot voivatkin tässä leikkimuodossa muuttua toisiksi: elokuvassa nähty kissa voi leikissä olla koira. Tapahtumaleikki muistuttaa usein pitkäkestoisuudellaan roolileikkiä kuten hahmoleikkikin. *Käsittelyleikillä* Pennanen tarkoittaa leikkiä, joissa innoittajana toimii jokin pelottava tai järkyttävä mediassa nähty asia. Hän kertoo, että käsittelyleikkien avulla lapsi siis yrittää tehdä itselleen ymmärrettäväksi kokemaansa pelottavaa tilannetta ja usein nämä leikit ovatkin toistu-

via, eivätkä juuri muutu eri leikkikertojen välillä. Aikuiselle nämä leikit voivat Pennasen mukaan näyttäytyä vääränlaisina ja jopa pois kitkettävinä leikkeinä, sillä hyvin usein niiden aiheena toistuu kuolema tai onnettomuus. *Metaleikki* on leikkiä, jossa käsitellään sitä, miten mediaa tehdään. Pennanen kertoo, että lapsen tulisi siis leikkiä varten tietää jotain siitä, kuinka esimerkiksi elokuvan tekeminen oikeasti tapahtuu. Metaleikissä leikitään usein jonkin ohjelman kuvaamista ja ohjelmaformaatti, josta ideoita leikkiin haetaan, on usein tositelevisio. Leikkiin kuuluvat usein ohjelmaan osallistujat, mutta myös kameramiehet ja juontajat. Viimeisenä ryhmänä Pennanen nimeää *pelileikin*, jossa jokin lasten tuntema peli, digitaalinen tai vaikkapa palloveli, saa jatkoa oikeassa elämässä leikin avulla. Hänen mukaansa leikkien pelillistyminen näkyy esimerkiksi niin, että voittaja siirtyy kierroksen lopussa seuraavalle tasolle. Myös pelin hahmoja, tapahtumia tai ympäristöä voidaan käyttää leikissä (Pennanen, 2009, s. 187–190).

## 4 KATSAUS MEDIAN HISTORIALLISEEN KEHITYKSEEN SUOMESSA

Kuten aiemmin on jo esitetty, media on jatkuvassa muutoksessa. Myös Herkman (2010) toteaa, ettei maailman kehitys pysähdy, vaan juuri kun olemme tottuneet tämänhetkisiin medialaitteisiin, tulee markkinoille uusi ja hienompi malli, jota seuraa pian taas uusi ja vieläkin hienompi malli. Niin maailma hänen mukaansa toimii: mediatottumukset muuttuvat teknologian kehityksen ja ihmisten mieltymysten mukaan (Herkman, 2010, s. 63).

Herkman (2010) kertoo, että mediajärjestelmän muutoksen vauhti on kasvanut huomattavasti 1900-luvun lopulla ja siihen asti suomalaiset onkin olleet helppo asettaa erilasiin mediasukupolviin. Hän luokittelee mediasukupolvet seuraavasti: 1900–1950-luvuilla syntyneet ovat kirjallista sukupolvea, 1960–1970-luvuilla syntyneet kuuluvat televisiosukupolveen ja 1980-luvulla syntyneet taas videosukupolveen. Mediasukupolvet eivät hänen mukaansa kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan esimerkiksi televisiosukupolvi on ollut vahvasti yhteydessä myös kirjalliseen sukupolveen. 1990-luvulla ja siitä eteenpäin syntyneet edustavat internet-sukupolvea (Herkman, 2010, s. 63–64).

Suomi sai oman, suomenkielisen lehdistönsä 1820-luvulla, kun suomen kieli oli ottanut paikansa enemmistökielenä (Olkinuora, 2006, s. 12). Herkman (2010) esittää Suomen mediajärjestelmän pohjautuvan melko totiseen sivistyskulttuuriin, sillä 1900-luvun alussa median tarkoitus ei ollut vielä niinkään toimia kansan viihdyttäjänä, vaan sitä hallitsi poliittinen lehdistö. Hänen mukaansa kirjallinen kulttuuri on toiminut hallitsevana medianana aina 1850-luvulta asti eikä esimerkiksi iltapäivälehtiä tähän aikaan vielä ollut, vaikka *Ilta-Sanomat* aloittikin toimintansa jo vuonna 1932, jolloin se luotiin lisäpainokseksi *Helsingin Sanomille*. Herkman toteaa Suomen saaneen ensimmäisen keltaisen lehdistön edustajansa 1960-luvulla, kun *Hymy* -lehti nousi kansan tietoisuuteen aloittaen mediajärjestelmän muutoksen. 1980-luvun alussa *Iltalehti* aloitti toimintansa ja samalla sai alkunsa nykyisinkin tunnettu iltapäivälehdistö. Kirjallinen kulttuuri ja sen sivistysihanne pitivät pintansa aina 1980-luvulle asti, jolloin mediajärjestelmässä tapahtui muutos, joka määritteli uudestaan median tärkeimmät toiminta-alueet (Herkman, 2010, s. 67–68).

Herkman (2010) tuo esille, että media alkoi siirtyä vuonna 1991 Neuvostoliiton kaatumisen aiheuttaman ulkopoliittisen uutisoinnin mahdollistumisen sekä kansainvälisen markkinakilpailun avautumisen ansiosta aikaan, jossa poliittinen mediajärjestelmä sai väistyä ja tehdä tilaa

markkinoituneelle mediajärjestelmälle. Hänen mukaansa useat poliittisesti rahoitetut lehdet ovat lopettaneet toimintansa 1980–1990-luvuilla samaan aikaan kun aikakausi-, iltapäivä- ja juorulehdet ovat nostaneet asemaansa lehdistössä (Herkman, 2010, s. 69, 71). Nykyisin jopa 95% sanomalehdistä on poliittisesti sitoutumattomia (Olkinuora, 2006, s. 14).

Mediajärjestelmän markkinoituminen näkyi lehdistön lisäksi myös television toiminnassa. Suomessa ensimmäinen televisiolähetys toteutettiin vuonna 1955 (Olkinuora, 2006, s. 15). Hellman (2010) esittää, että Suomessa toimi yleisradiomalli, joka perustui julkiseen (Yleisradio) ja yksityiseen (Mainos-TV) kanavajärjestelmään. Hänen mukaansa tämä tarkoittaa sitä, että Yle ja MTV toimivat aluksi samalla kanavapaikalla, koska Yle suostui myymään lähetyksiaikansa MTV:lle. Tämä oli mahdollista siksi, ettei MTV:n tarkoitus ollut vielä tässä vaiheessa esittää asiaohjelmia, vaan se keskittyi myymään mainosaikaa (Hellman, 2012, s. 39). Herkmanin (2010) mukaan tämä alkoi kuitenkin vähitellen muodostaa kilpailua viihteellisen MTV:n ja asiakanavana nähdyn Ylen välille. Herkman (2010) ja Hellman (2012) tuovat tahoillaan esille, että vuonna 1987 toimintansa aloitti myös Kolmostelevisio, MTV:n ja Ylen yhteinen kanava-projekti, jonka oli tarkoitus tuoda lisää mainostilaa ja ratkaista näin kanavien talousongelmat. Herkman (2010) toteaa kanavien yhteistyön saaneen virallisen päätöksensä vuonna 1993, kun MTV3 aloitti toimintansa omalla kanavapaikallaan ja kiilasi heti kärkeen katsotuimpana televisiokanavana. Tämän jälkeen toimintansa aloitti Nelonen vuonna 1997 (Herkman, 2010, s. 72).

Sihvonen (2015) avaa television historiaa lasten näkökulmasta. Hänen mukaansa ensimmäinen lapsille suunnattu testilähetys tehtiin vuonna 1955, mutta säännöllisesti lastenohjelmat otettiin mukaan Ylen ohjelmistoon noin kymmenen vuotta myöhemmin, vuonna 1964. Hän esittää, että Suomessa ei aluksi pidetty kaupallista televisiota sopivana areenana ”heikommalle” yleisölle, kuten lapsille. Vuoteen 1993, eli lähetystoiminnan vapauttamiseen asti MTV:tä pidettiin vain täydentävänä kanavapalveluna eikä sen ollut tarkoitus kilpailla Ylen kanssa sen tarjoamilla palvelualueilla. Yle ja MTV olivatkin Sihvosen mukaan aluksi yksimielisiä siitä, että Ylellä oli yksinoikeus lapsille tarkoitettuihin ohjelmiin. Ylen lastenohjelmapolitiikka oli suunniteltu rinnakkain varhaiskasvatuksen sekä hoitolaitosten kehittämisen kanssa, joten se nojasi vahvasti näiden laitosten pedagogiseen malliin, joka on osittain säilynyt Ylen ohjelmissa nykypäivään saakka. Sihvonen kertoo, että 1970-luvun alkupuolella Ylen lastenohjelmatarjontaan tehtiin radikaaleja muutoksia, kun tarinankerronnan ja satujen perinne korvattiin usein realistisemmalla sisällöllä ja koulutuksesta sekä tiedottamisesta tuli yksi lastenohjelmien päätehtävistä. Tarkoituksena oli suunnata tehokkaasti kohti pedagogisia tavoitteita (Sihvonen, 2015, s. 177, 182).

Sihvosen (2015) mukaan vuonna 1973 lanseerattiin Ylen tärkein lastenohjelmasarja *Noppa*. Hän toteaa sen olleen suunnattu ensisijaisesti lapsille, jotka eivät osallistuneet päivähoitoon ja se oli mallinnettu amerikkalaisesta *Sesame Street* -sarjasta, jonka tarkoituksena oli tasoittaa eroja lasten taidoissa ja oppimiskyvyissä. Vuonna 1977 toimintansa aloitti nykypäivänäkin esitettävä *Pikku Kakkonen*, jonka opetuksellinen tavoite oli samanlainen kuin Nopan, mutta opetustavat olivat vähemmän vakavat ja leikin avulla toteutetut (Sihvonen, 2015, s. 182).

Sihvonen (2015) toteaa Ylen lastenohjelmamonopolin jatkuneen myös 1980-luvulla, sillä MTV:llä ei juuri ollut ohjelmia, joita esittää lapsille ja näin ollen Pikku Kakkonen jatkoi johtavana lastenohjelmana. Ylen lastenohjelmapolitiikka keskittyi 1980-luvun puoliväliin saakka enemmänkin lasten koulutuksellisiin tarpeisiin, kuin siihen mitä heistä olisi mieluisaa nähdä (Sihvonen, 2015, s. 182). Suoninen tuo esille Kolmoskanavan lastenohjelmien käynnistämisen merkinneen suurta muutosta suomalaisessa televisiossa, sillä sen seurauksena alettiin esittää lastenohjelmia, joiden tuotanto ja esittäminen perustui lähinnä kaupallisiin tarkoituksiin, ja jotka sisälsivät väkivaltaa tai lelumarkkinointia (viitattu lähteessä Sihvonen, 2015, s. 183).

Herkman (2010) esittää, että suomalainen mediajärjestelmä on tämän kehityskaaren myötä tänä päivänä hyvin voittoa tavoitteleva ja varsinkin nuorten keskuudessa mediaa käytetään lähinnä viihdetarkoituksiin, viestintään ja pelaamiseen. Nykyinen mediajärjestelmä myös määrittelee huomattavasti aiempaa enemmän esimerkiksi nuorten itseymmärrystä ja identiteetin rakentumista ja se saa heidät hyväksymään kaupallisuuden ja kulutuskeskeisen arvomaailman hyvinkin helposti, vaikka osa kuluttajista tietenkin myös tätä kaupallisuutta vastustaa (Herkman, 2010, s. 81).

## 5 LASTEN MEDIAKULTTUURI

Median vaikutus ulottuu nykyään aikuisten lisäksi myös lapsiin, sillä media on ympärillämme jatkuvasti ja kaikkialla (Sintonen, 2002, s. 111). Media toimii viihteenä ja rentouttajana, antaa elämyksiä ja auttaa itsenäistymisessä (Lehtipuu, 2006, s. 60). Kupiaisen mukaan lasten leikit ja keskustelut pohjautuvat usein mediasta tuttuihin hahmoihin ja jopa identiteetin rakentuminen sekä lapsen arvot löytävät pohjaa sen parista (viitattu lähteessä Sintonen, 2002, s. 111). Kun yhdistetään sanat ”*lapsi*” ja ”*media*”, saadaan monesti aikaan ajatus haitallisista vaikutuksista, huonoista esimerkeistä, kulttuurisesta heikentymisestä sekä viattomuuden turmeltumisesta (Davies, 2010, s. 7). Lasta ei voi määritellä vain vastaanottimeksi, johon media iskee kyntensä, vaan hän aktiivinen toimija, joka määrittää itse mediakokemuksensa (Sintonen, 2002, s. 111). Valkonen, Pennonen & Lahikainen (2005, s. 67) kirjoittavat lapsen harvoin vain tuijottavan sokeana esimerkiksi televisiossa näkyvää ohjelmaa, vaan mikäli ohjelma ei ole lapsen mielestä kiinnostava, hän siirtyy puuhailemaan jotakin muuta eli valikoi itse mediasisältöjä, joita haluaa seurata. Kun lapsi kiinnostuu jostakin mediasisällöstä, hän voi omistautua sille jonkin aikaa hyvin kokonaisvaltaisesti ja kyseinen media näkyy esimerkiksi hänen leikeissään (Noppari, 2014, s. 31).

Mustosen (2016) mukaan media antaa lapselle useita toimintamalleja, mutta myös mahdollisuuksia samaistumisen kokemuksiin, sillä esimerkiksi tarinoiden ja satujen hahmot antavat lapsen myötelää tilanteita ja tunteita. Hän mainitsee tällaisten tunne-elämysten olevan lapsen kehityksen kannalta hyväksi, sillä näin hän oppii tunteidenhallintaa. Mutta kuten mistä tahansa muustakin asiasta, lapsi voi mallioppia mediasta myös huonoja asioita, kuten väkivaltaa (Mustonen, 2006, s. 16).

### 5.1 Kuvaohjelmat ja sadut

Suoninen (2014) toteaa kuvaohjelmien olevan yhdessä painetun median kanssa lasten yleisin median käyttötapana; jopa 90 prosenttia 3–8-vuotiaista lapsista katselee ohjelmia päivittäin ja televisiossa jo pitkään pysyneet suosikit ovat pitäneet paikkansa edelleen. Vuoden 2013 lasten mediabarometriin (Suoninen, 2014, s. 18) osallistuneiden esikouluikäisten lasten suosikkiohjelma oli *Pikku Kakkonen* ja toiseksi suosituimmaksi lastenohjelmaksi nousi sarja, joka ei tutkimuksen aikaan kuulunut minkään televisiokanavan ohjelmistoon: *Muumilaakson tarinat*. Suonisen mukaan tämä kertoo nykyajan muuttuneista televisio-ohjelmien katselun käytän-

nöistä; ohjelmia katsotaan usein suoratoistona tai videotallenteina esimerkiksi *Youtubesta*. Lasten suosikkiohjelmaksi nousevat yleensä vertaisryhmässä suositellut ohjelmat, sillä ne lujittavat tunnetta yhteenkuuluvuudesta (Noppari, Uusitalo, Kupiainen & Luostarinen, 2008, s. 68).

Lehtipuun (2006) mukaan lapsille suunnatut sadut ja kuvaohjelmat vastaavat täysin todellisuutta hyvin harvoin. Tästä huolimatta, niissä käsitellään hänen mukaansa samoja asioita, kuin oikeassakin elämässä: tunteita, hyvää ja pahaa, ystävällisyyttä, kateutta, suvaitsevaisuutta sekä myötätuntoa. Lehtipuu tuo esille myös, että yksi satujen ja lapsille suunnattujen kuvaohjelmien tärkeimmistä tehtävistä on tunteiden elävöittäminen. Kun lapsi haluaa kuulla tai nähdä jonkin sadun aina uudestaan ja uudestaan, hän todennäköisesti prosessoii jotain itsellensä tärkeää asiaa; se voi olla jokin hänen sen hetkiseen kehitysvaiheeseensa liittyvä asia tai muuten vain mielessä pyörivä ja huomionarvoinen aihe (Lehtipuu, 2006, s. 30, 41). Lapsen kannalta on tärkeää, että sadussa vuorotellaan myönteisten ja kielteisten tunteiden kesken tasapainoisesti (Valkonen ym., 2005, s. 74). Ei ole vaarallista, mikäli lapsi kuvaohjelmia katsoessaan tai tarinaa kuunnellessaan hieman pelästyy, kunhan tämä jännittävä kokemus on mitoitettu lapsen ikätasoon sopivaksi ja käydään asianmukaisesti läpi aikuisen kanssa (Mustonen, 2006, s. 18). Pelko ja jännitys kuuluvat tunteiden skaalaan ja ne ovat osa näitä kuvaohjelmia ja satuja antaakseen lapselle mahdollisuuden oppia myös tällaisten tunteiden käsittelyä. Tällaisia jännitysmomenteja löytyy Martsolan ja Mäkelä-Rönnholmin (2006) mukaan erityisesti aasialaistaustaisista lastenohjelmista paljon; usein lähtötilanteena on lapsi, joka joutuu selviämään yksin kohti onnellista loppua. Tämä on suomalaisessa kulttuurissa kyseenalainen lähtökohta lastenohjelmalle, mutta ei kuitenkaan täysin poissuljettu. Esimerkiksi *Digimón*- ja *Pokémon* -sarjoja on esitetty myös Suomessa (Martsola & Mäkelä-Rönnholm, 2006, s. 40).

Kupiaisen (2002) mukaan sen lisäksi, että satujen avulla käsitellään tunteita, perinteinen lapsille suunnattu satu myös muodostuu asioista, jotka vetoavat ihmisten tunteisiin. Kaava on usein sama: sadussa esiintyvä päähenkilö joko joutuu onnettomuuteen, jota ei olisi ansainnut tai joutuu taisteluun ilkeän vastustajan kanssa, jossa kohtaa ensin joukon vastoinkäymisiä, mutta lopulta voittaa ja paha saa palkkansa (Kupiainen, 2002, s. 78–79). Myös Davies (2010) on tuonut kolmen piirteen kautta esille samankaltaisen ajatuksen siitä, millaisia lapsille suunnatut sadut ovat. Ensimmäisenä piirteenä hän mainitsee, että päähenkilönä sadussa on todennäköisesti lapsi, jokin olento, lelu tai eläin. Hänen mukaansa sadun on tärkeintä noudattaa kaavaa, jossa päähenkilö on itseään suurempien, vanhempien tai voimakkaampien olentojen armoilla. Toisena piirteenä hän nostaa esiin päähenkilön voimakkuuden vastustajaan verrattuna; saduissa

päähenkilö on usein vastustajaa voimakkaampi, vaikka vastustaja olisikin fyysisesti huomattavasti suurempi. Päähenkilön tarvitsee kuitenkin vain harvoin selviytyä yksin, vaan hänelle on todennäköisesti annettu avukseen taikavoimia tai apureita. Kolmantena ja viimeisenä piirteenä Davies esittää lasten tekevän moraalisesti oikeanlaisia valintoja ja tästä syystä he toimivat sadun päätöksentekijöinä. Hänen mukaansa aikuisia ei usein nähdä tarinan sankareina ja heidät esitetäänkin joko hahmoina, jotka ymmärtävät tarinan tapahtumat väärin tai tarinan pahana vastustajana. Vaihtoehtoisesti aikuiset voivat toimia myös positiivisina hahmoina, jotka toimivat lapsen apureina sen sijaan että loisivat hänen tielleen esteitä (Davies, 2010, s. 137).

Davies (2010) huomauttaa, ettei kuvaohjelmia nähdä aina lapsen elämässä samalla tavalla luovana medianä kuin esimerkiksi kirjallisuutta tai musiikkia. Hänen mukaansa osa aikuisista näkee kuvaohjelmat enemmänkin lapsuutta vahingoittavana medianä (Davies, 2010, s. 147). Martsola & Mäkelä-Rönnholm (2006) tuovat kuitenkin esille näkökulman, jonka mukaan julkuudessa on suhtauduttu aliarvioiden lapsille tarkoitettussa sisällössä esitettyyn väkivaltaan ja vähätelty sitä, millä tavoin kuvaohjelmat vaikuttavat lapseen. Vähättelyä on heidän mukaansa perusteltu muun muassa sillä, että esimerkiksi lapsille suunnatuissa *Grimmin saduissa* esiintyy julmuuksia, joiden avulla lapsi voi opetella käsittelemään aggressiivisia sekä vaikeita tunteita. He nostavat esille myös, ettei lapsi kykene suodattamaan näkönsä kautta elementtejä, jotka ovat hänelle vahingollisia ennen kuin hän on psyykkisesti tarpeeksi kehittynyt. Siksi kuvaohjelmia ei voida täysin verrata kerrottuihin satuihin: valmiissa kuvaohjelmassa se, mitä lapsi näkee, on päätetty valmiiksi, kun taas kerrotussa sadussa lapsi muodostaa kuvan tarinasta itse, jolloin hän voi muodostaa sadusta omalle ikätasolleen sopivan jännittävän (Martsola & Mäkelä-Rönnholm, 2006, s. 51). Tästä syystä erityisesti kuvaohjelmia lasten kanssa katseltaessa on tärkeää, että ne on suhteutettu lapsen ikätasoon sopivaksi ja että niiden tapahtumia käsitellään yhdessä lapsen kanssa.

## **5.2 Tietokone ja internet**

Suoninen (2014) tuo esille, että esikouluikäisistä lapsista jopa 66 prosenttia käyttää internetiä viikoittain ja sitä käytetään lähinnä tietokoneella. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden 3–8-vuotiaiden keskuudessa suosituin internetin käyttötapana oli kuvaohjelmien katselu ja toisena pelien pelaaminen. Suonisen mukaan esikouluikäisistä lapsista kuvaohjelmia internetin kautta katsoi viikoittain 43 prosenttia ja niiden katsomiseen käytettiin *Youtube*-videopalvelua, joka on esikouluikäisten eniten vierailema internet-sivusto, tai suoratoistopalveluita kuten *Yle Areena*,



*MTV Katsomo* tai *Ruutu*. Tutkimuksessa selvisi, että pelien pelaamiseen internetiä käytti esikouluikäisistä lapsista noin 50 prosenttia. Muita useita mainintoja saaneita internetin käyttötapoja olivat muun muassa radion tai musiikin kuuntelu sekä lasten sivustot (Suoninen, 2014, s. 25–27).

Suonisen (2014) mukaan 98 prosentilla hänen tutkimukseensa osallistuneista perheistä on kotonaan tietokone. Vaikka tietokone kotoa löytyykin, ei ole itsestään selvää, että lapset saavat sitä käyttä. Mahdollisuus tietokoneen käyttämiseen kotona kasvaa iän mukana ja esikouluikäisistä lapsista 69 prosentilla tämä mahdollisuus on (Suoninen, 2014, s. 10). Niinistön, Ruhalan, Henrikssonin ja Pentikäisen (2006) mukaan tietokonetta voidaan käyttää lasten kanssa muuhunkin kuin kuvaohjelmien katseluun ja pelaamiseen. Heidän mukaansa sen avulla lapset voivat kehittää muun muassa ongelmanratkaisukykyään ja myös lapsen motoriset taidot kehittyvät kirjoittamisen ja hiiren käyttämisen avulla. He tuovat esille myös, että tietokoneen käyttö on yhteydessä lasten kiinnostukseen kirjoittamisesta ja lukemisesta. He ehdottavat, että aikuinen voi myös laatia lapselle tietokoneella tehtäviä harjoituksia, joita lapsi voi tehdä ystävän kanssa. Yhdessä tehtynä ja selvitettynä nämä harjoitukset voivat lujittaa minäpystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä tukea vertaisoppimista ja lasten välistä vuorovaikutusta samalla kun teknologiataidot kasvavat (Niinistö ym., 2006, s. 89).

Tietokone ja internet voivat tarjota lapselle paljon, mutta siellä on myös todella paljon lapselle sopimatonta materiaalia. Lapsen on jopa helppoa päästä etsimättäkin käsiksi tällaiseen sopimattoman materiaaliin, joten internetin käyttöä olisi ensin harjoiteltava yhdessä lapsen kanssa (Niinistö ym., 2006, s.90). Lapset kokevat, että esimerkiksi fakta ja fiktio on helpompaa erottaa toisistaan televisiossa, kuin internetissä (Noppari, 2014, s. 119).

### **5.3 Digitaaliset pelit**

Salokoski (2006) esittää, että vuorovaikutteisen luonteensa takia digitaaliset pelit voivat olla lapselle jopa houkuttelevampia, kuin elokuvat tai satukirjat. Digitaalisessa pelissä lapsi saa käyttää tarkkaavaisuuttaan elokuvaa enemmän ja hänelle muodostuu tunne siitä, että tarinan eteneminen on hänen hallinnassaan (Ermi & Mäyrä, 2005, s. 5; Salokoski, 2006, s. 67). Lapset alkavat vähitellen pelata digitaalisia pelejä ollessaan noin 2–4-vuotiaita ja 5–6-vuotiaina jo noin 70 prosenttia lapsista pelaa digitaalisia pelejä ainakin kerran viikossa (Suoninen, 2014, s. 63, 103).

Pelit voivat olla lapselle viihdettä, mutta ne voivat myös tukea oppimista. Lehtipuu (2006) mukaan lapsi voi digitaalisten pelien avulla kerryttää osaamistaan ja kokemuksia asioiden saavuttamisesta. Hänen mukaansa pelit voivat tarjota lapselle hänen huomaamattaan erilaisia taitoja, kuten kieltä, motoriikkaa, matemaattista ajattelua sekä ongelmanratkaisua. Lapsi ei pelaessaan ajattele oppivansa uusia asioita, hän vain nauttii ja iloitsee pelin tarjoamasta kokemuksesta (Lehtipuu, 2006, s. 165, 167). Kun oppimisprosessissa on mukana lapsen kanssa vuorovaikutuksessa oleva virtuaalinen hahmo, lapsi kokee tilanteen hauskaksi, mikä tukee lapsen motivaatiota merkittävästi (Salokoski, 2006, s. 71). Harju ja Multisilta (2014) esittävät, että lapset itse ajattelevat pelin hauskuuden oppimiskäytössä liittyvän esimerkiksi tietoteknisten laitteiden käyttämiseen päiväkotiympäristössä, mahdollisuuksiin liikkua ja siihen, että toiminta on uutta ja mukavaa. Toisinaan oppimispelien yhteydessä lapsella voi ilmetä myös negatiivisempia tunteita, jotka liittyvät usein pelin vaikeustasoon tai puutteeseen omassa osaamisessa (Harju & Multisilta, 2014, s. 164).

Lehtipuu (2006) kertoo, että lapsen kannalta hyvä digitaalinen peli on sellainen, joka on tarpeeksi haastava, kun sitä mietitään lapsen iän, kehitystason ja pelitaitojen näkökulmasta. Pelin tulisi tarjota lapselle mahdollisuuksia oppimiseen ja itsensä ilmaisemiseen mielenkiintoisella tavalla (Lehtipuu, 2006, s. 175). Ermi ja Mäyrä (2005) tuovat esille, että myös lapset itse pitävät hyvinä peleinä sellaisia, jotka tarjoavat haastetta mutta myös pelin hahmoilla, maailmoilla ja tarinoilla on heille väliä. Lapsille on tärkeää, että peli sisältää asioita, jotka eivät välttämättä ole oikeasti heille mahdollisia, kuten esimerkiksi ystävän kanssa asuminen ilman aikuisia (Ermi & Mäyrä, 2005, s. 7). Salokoski (2006) toteaa eri ikäisten lasten hakevan peleiltä kehitysvaiheellensa sopivia, erilaisia asioita. Pienimmät lapset ovat kiinnostuneita yksinkertaisista ja selkeistä peleistä kirkkaine väreineen ja toistoineen, kun taas esikouluikäiset etsivät peleistä omaa sukupuoltansa edustavia sankareita tukemaan omaa herännyttä sukupuoli-identiteettiään: tytöt luottavat usein prinsessoihin poikien etsiessä toimintasankareita (Salokoski, 2006, s. 69).

Pelaaminen voi olla lapselle myös sosiaalinen tapahtuma. Suoninen (2014, s. 38–39) tuo esille, että noin puolet 5–6-vuotiaista lapsista pelasivat digitaalisia pelejä sisaruskiensa tai ystäviensä kanssa. Katajan (2013) mukaan päiväkotikäiselle lapselle mielekäs media tai mediasisältö on sellainen, jonka voi jakaa läheisten kanssa. Hän mainitsee, että pelaaminen voi olla perheen yhteistä laatuaikaa, joka antaa vanhemmalle loistavan tilaisuuden tutustua pelimaailmaan. Lapset pelaavat usein yhdessä myös pelejä, jotka on alun perin tarkoitettu yksinpeleiksi (Kataja, 2013, s. 57). Noppari (2014) nostaa esiin, että lapset kokevat pelaamisen hauskemmasi yhdessä kuin yksin. Myös peleistä keskustelemisella yhdessä ystävien kanssa niin pelin aikana,

ennen kuin jälkeenkin on merkittävä rooli pelaamisessa (Noppari, 2014, s. 66). Lapset harjoittelevat neuvottelu- ja keskustelutaitojaan, kun he sopivat esimerkiksi siitä, mitä pelissä tulee seuraavaksi tapahtumaan (Karimäki, 2007, s. 43).

Vaikka digitaaliset pelit voivat tuoda lapsen paljon hyvää, niillä voi olla myös haitallisia vaikutuksia. Salokoski (2006) muistuttaa, että etenkin pienille lapsille voi syntyä pelkoja, jotka liittyvät pelin tarinoihin tai hahmoihin. Lapselle omituisen näköinen hahmo voi tuntua pelottavalta, vaikkei sitä olisi sellaiseksi tarkoitettukaan, sillä Salokosken mukaan lapsi tulkitsee lähinnä vain hahmon ulkonäköä, ei niinkään muita ominaisuuksia, joiden havainnointi kasvaa vasta lapsen kehittyessä. Salokoski huomauttaa myös, että lapsilla raja todellisuuden ja pelin välillä voi hämärtyä hyvin helposti: mikäli raja hämärtyy esimerkiksi väkivaltaista peliä pelattaessa, lapsi voi kokea väkivallan ”arkipäiväiseksi” eli ikään kuin turtua väkivallan kokemukselle ja vaarana on, ettei hän ymmärrä sen olevan väärin oikeassa elämässä. Salokoski tuo esille myös, ettei pelaaminen saisi viedä liikaa aikaa muilta lapsen leikeiltä. Digitaalisten pelien pelaaminen on hänen mukaansa aivoille hyvin raskasta, muttei kuluta fyysistä energiaa juuri ollenkaan, mikä voi näkyä muun muassa nukahtamis- ja univaikeuksina etenkin silloin, kun pelaaminen on tapahtunut illalla (Salokoski, 2006, s. 73–75).

## 6 MEDIA ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN LEIKEISSÄ

Median tarjoamat sisällöt vaikuttavat paljon myös lasten leikkikulttuuriin ja leikeissä näkyvät lasten omien kiinnostuksenkohteiden ja tarpeiden mukaiset ainekset (Karimäki, 2007, s. 41). Media mahdollistaa lapselle erilaisten asioiden, kuten mielikuvien ja toiveiden, toteuttamisen leikissä ja leikkiympäristönä se myös tarjoaa tähän puitteet (Kupiainen, 2002, s. 72). Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop ja Scott (2016) tuovat esille, että koska leikki voi nykyaikana koostua digitaalisista ja ei-digitaalisista elementeistä, on lapselle tarjolla leikkiympäristö, jollaista ei ole ollut ennen digitaalista aikakautta. Lapsi voi leikeissään liikkua kahden täysin erilaisen maailman välillä ja yhdistellä sekä valita niistä leikkiin haluamiaan piirteitä (Marsh ym., 2016, s. 250). Leikit voivat liittyä joko suoraan mediaan ja esimerkiksi elokuvaan tai sitten niihin voidaan hakea toimintamalleja tai elokuvasta tuttuja asetelmia, kuten esimerkiksi sankari–paha -erottelua (Kupiainen, 2002, s. 72). Lapset voivat esimerkiksi tuoda leikkiin näkemiään juonenkäänteitä ja tapahtumia joko suoraan tai muunnellen, muodostaa mediasisällöistä kokonaan omia leikkejään tai valita leikkiin mediassa nähtyjä hahmoja (Uusitalo ym., 2011, s. 63). Lapset voivat ottaa aiheita leikkeihinsä myös digitaalisista peleistä tai internetistä (Ylönen, 2012, s. 92).

Uusitalo ja kollegat (2011) huomauttavat, että lapsen ystäväpiirillä on suuri vaikutus medialeikkikulttuuriin. Median ilmiöt leviävät vertaisryhmässä nopeasti, joten leikkiin voi usein osallistua vaikkei olisikaan nähnyt leikin kohteena olevaa ohjelmaa (Uusitalo ym., 2011, s. 64). Myös Pennanen (2009) tuo esiin, että lapsen tietämys eri medioista voi tuoda hänelle valtaa. Lapset, joille kyseessä oleva media ei ole tuttu saavat hänenkin mukaansa osallistua leikkiin, mutta valta-asetelmissa heitä ylemmäksi nousevat kuitenkin he, jotka kyseisen median tuntevat (Pennanen, 2009, s. 192). Osa lapsista saattaa siis käyttää mediaa leikeissään myös vallankäytön sekä oman statuksensa nostamisen välineenä, kun toiset taas voivat hakea sen avulla tunnetta hyväksytyksi tulemisesta (Martsola & Mäkelä-Rönnholm, 2006, s. 34–35).

### 6.1 Pelit ja pelaaminen leikkinä

Kataja (2013) toteaa, että pelit voidaan nähdä yhtenä leikkivälineenä ja että ne laajentavat lasten leikkimaailmaa. Hän sanoo, ettei pelien maailma rajoitu vain peliin itseensä, vaan se näkyy teemojensa myötä myös muualla lapsen kokemusmaailmassa; pelaamisen ei tarvitse olla pelkästään tietokoneen ääressä istumista, vaan pelin elementtejä voidaan ottaa osaksi arkea ja leikkejä (Kataja, 2013, s. 62). Karimäki (2007) tuo esiin, että lasten leikeistä voi nykyään havaita

niiden muuttuvan pelimäisempään suuntaan ja raja leikin ja pelaamisen välillä ei enää ole kovin tarkka. Tietokonepelimäisissä mielikuvitusleikeissä lapset voivat itse luoda leikille säännöt ja tapahtumat, joita on mahdollista muuttaa leikin edetessä, toisin kuin oikeassa tietokonepelissä. Leikissä ei siis hänen mukaansa ole välttämättä kyse valmiin pelin toistamisesta, vaan leikin luomisesta pelin piirteitä mukaillen (Karimäki, 2007, s. 43). Kangas (2014) esittää, että pelillisyyden ja leikillisyyden käsitteet nähdään nykyisin usein toisiinsa rinnastettavina, sillä niillä molemmilla on englannin kielessä yhteinen termi *playfulness*. Molempia käsitteitä voidaan käyttää kuvaamaan pelillistä leikkiä ja siellä tapahtuvaa oppimista (Kangas, 2014, s. 74), mutta Mäyrä (2011) toteaa leikillisyyden käsitteen olevan kuvaavampi. Leikillisyyden käsite kuvaa myös toiminnan elämyksellisyyttä ja miellyttävyyttä, mitä pelillisyyden käsite ei välttämättä tee (Mäyrä, 18.2.2011).

Salonius-Pasternak & Gelfond (2005) kirjoittavat, että digitaalinen leikki eroaa perinteisestä leikistä erityispiirteidensä kautta. Heidän mukaansa perinteinen leikki tarjoaa lapselle vuorovaikutusta pääasiassa toisten lasten tai konkreettisten asioiden, kuten nukkejen kanssa, kun taas digitaalisessa leikissä vuorovaikutus tapahtuu sellaisten asioiden kanssa, jotka eivät välttämättä ole konkreettisesti kosketettavissa (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005, s. 6). Toisin kuin perinteinen leikki, digitaalinen leikki on usein myös tallennettavissa ja näin sitä on vielä aiempaa-kin helpompi jatkaa myöhemmin juuri siitä, mihin on jääty (Latva, 2004, s. 61).

## **6.2 Sukupuolittuneet medialeikit**

Sukupuolella näyttäisi olevan vaikutusta siihen, millaisia medialeikkejä lapset leikkivät. Uusitalon ja kollegoiden (2011) sekä Koulun (2013) mukaan lapset hakevat medialeikkeihin oman sukupuolensa mukaisia ilmiöitä ja jo 5-vuotiaana lapset alkavat tuntea samaistumista omaan sukupuoleensa ja korostaa piirteitä, joiden kokevat liittyvän siihen. Media siis tarjoaa malleja sukupuolieroista ja tytöille sekä pojille ”normaaleista” tavoista toimia, joita lapsi voi leikissään kokeilla (Salokoski & Mustonen, 2007, s. 58).

Uusitalo ja kollegat (2011) esittävät, että tytöt leikkivät usein keiju-, barbie- tai kotileikkejä, joissa pääroolissa on hoivaaminen. He mainitsevat, että tyttöjen medialeikeissä tärkeässä asemassa näyttäisi olevan mediassa esiintynyt tarinallisuus, sillä media ei välttämättä pysty tarjoamaan heille kovinkaan paljon materiaalia suoraan. Tyttöjen medialeikkiä voi siis olla vaikea tunnistaa, sillä ainoa mediasta poimittu viittaus voi olla leikin tarinallisuus tai ihmissuhteet (Uusitalo ym., 2011, s. 66). Tyttöjen medialeikeissä sekoittuvat keskenään perinteiset sadut

sekä nykyajan mediakulttuuri, ja leikeissä aletaan hyödyntää televisio-ohjelmista tuttuja ihmishahmoksia, mikäli sellaisia on nähty (Noppari ym., 2008, s. 61).

Poikien medialeikkien Uusitalo ja kollegat (2011, s. 65) kertovat olevan enemmän toiminnallisia ja fyysisiä, seikkailuja tai taisteluja sisältäviä leikkejä, joissa esiintyy enemmän vastakkainasetteluja kuin tyttöjen leikeissä. Noppari ja kollegat (2008) toteavat, että toimintasankarit ja fantasiahahmot sekä jotkut historialliset eläimet voivat olla osana poikien medialeikkiä, mutta muita ihmis- tai eläinhahmoja siinä ei juurikaan esiinny. Toisinaan pojat suhtautuvat medialeikkiinsä hyvin vakavastikin: leikki voi sisältää itse toiminnan lisäksi myös aihepiiriin tarkemmin tutustumisen kirjojen, ohjelmien ja muun tiedon avulla. Poikien medialeikit voivat erota tyttöjen leikeistä myös siinä, että heidän toimintaleikkiensä kulku on ennalta määrätyn taisteluneen, kun taas tytöt voivat nukkeleikeissään päättää leikin kulun hieman vapaammin, koska ei ole mitään tiettyä asiaa, jota sen tulisi pitää sisällään (Noppari ym., 2011, s. 59–60).

Myös pelaamisessa leikkinä on eroja tyttöjen ja poikien välillä. Suonisen (2002) mukaan poikia digitaaliset pelit kiinnostavat usein enemmän kuin tyttöjä ja ero on nähtävissä jo hyvin pienestä saakka. Hän nostaa esiin, että digitaaliset pelit nähdäänkin usein vahvasti osana poikien kulttuuria, mutta tyttöjen kulttuurissa niillä ei ole niin suurta merkitystä. Pelien asema voi näyttäytyä poikien kulttuurissa niin voimakkaana esimerkiksi keskusteluissa, että se voi vetää mukaansa myös ne, jotka eivät aiemmin ole olleet peleistä kovinkaan kiinnostuneita (Suoninen, 2002, s. 99, 109).

Vaikka lasten mediakulttuuri näyttäytyykin usein sukupuolittuneena, se ei kuitenkaan aina ole sitä. Lehtikankaan ja Mularin (2016, s. 37) toteuttamassa tutkimuksessa selvisi, että lapset voivat leikeissään ottaa myös vastakkaista sukupuolta edustavan roolin tai leikkiä vastakkaiselle sukupuolelle suunnatulla lelulla. Pojat ovat kuitenkin sukupuolirooleissa tyttöjä jyrkempiä sekä alttiimpia sosiaaliselle paineelle (Okkonen, 2007, s. 70). Pienille lapsille suunnatuissa peleissä hahmot voidaan esittää myös sukupuolettomina, kuten eläiminä, mutta tällaisessakin tilanteessa lapset voivat mieltää hahmon omaa sukupuoltaan edustavaksi (Koulu, 2013, s. 118).

### **6.3 Hyvä, paha medialeikki**

Leikkiympäristönä media voi antaa lapselle paljon, mutta se voi olla myös hankala. Kun medialeikkejä tarkastellaan lapsen näkökulmasta, ne näyttäytyvät sosiaalista vuorovaikutusta vahvistavina, omien mediakokemusten käsittelyn mahdollistavina leikkeinä (Pennanen, 2009, s.

201). Esikouluikäiset lapset eivät itse arvota mediaa leikeissään kovinkaan korkealle, vaan varsinkin päiväkodissa ollessaan he ovat edelleen kiinnostuneita perinteisistä leikeistä, kuten kotitai ulkoleikeistä (Lehtikangas & Mulari, 2016, s. 41; Noppari, 2014, s. 31). Aikuisten suhtautuminen medialeikkeihin on kuitenkin joskus lapsia kielteisempi (Ylönen, 2012).

Lapset saattavat varsinkin päiväkotiympäristössä salailla tai piilotella mediaan liittyviä leikkejään, sillä ne voivat näyttäytyä aikuiselle huolestuttavina, mikä voi johtaa aikuisen puolelta leikin keskeyttämiseen (Pennanen, 2009, s. 196). Usein myös lapset itse tiedostavat ne leikit, jotka eivät ole sallittuja ja siksi he pitävät tietoisesti aikuiset niiden ulkopuolella (Ylönen, 2012, s. 97). Pennanen (2009) onkin määritellyt viisi keinoa, joilla lapset jatkavat leikkejään estoista huolimatta. Näitä keinoja ovat hänen mukaansa *kestäminen*, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa lapset jatkavat medialeikkiään aikuisen paheksunnasta huolimatta, *piilottelu*, jolloin lapsi keskeyttää leikkinsä aikuisen saapuessa tilaan, *leikin muuntelu*, jolla tarkoitetaan yksinkertaisesti leikin sisällön muuntamista niin ettei se ole enää aikuisen tunnistettavissa, *leikin salaaminen*, eli nimensä mukaisesti leikin viemistä pois aikuisen silmien alta sekä *avoin vastustaminen*, jossa lapsi vastustaa avoimesti opettajan kieltoa leikkiä tiettyä leikkiä, eikä edes yritä muuntaa tai salata sitä. Leikin jatkamisen toimintatavoissa on joitakin eroja tyttöjen ja poikien välillä, sillä siinä missä pojat käyttävät enemmän avointa vastustamista ja kestämistä, tytöt luottavat enemmän piilotteluun, muuntamiseen sekä salailuun (Pennanen, 2009, s. 199).

Se, millä tavoin media vaikuttaa lasten leikkeihin on aikuisten kesken aika ajoin suosittu puheenaihe (Salokoski & Mustonen, 2007, s. 42). Aikuisten näkökulmasta medialeikeissä toisinaan esiintyvät taistelut koetaan usein haitallisiksi, äänekkäiksi ja liian vauhdikkaiksi ja medialeikit saatetaan kuvitella myös mielikuvitusta rajoittaviksi, huonolla tavalla lapsen kehitykseen vaikuttaviksi leikeiksi ja tästä syystä ne joutuvat usein kieltolistalle (Ylönen, 2012, s. 201). Aikuiset ovat usein huolestuneita myös siitä, että mediaa antaa lapselle suoraan aiheet leikkeihin erilaisten videoiden ja sivustojen kautta, eikä lapsen näin ollen tarvitsisi käyttää omaa mielikuvitustaan tai luovuuttaan ollenkaan (Uusitalo ym., 2011, s. 69). Lehtikankaan ja Mularin (2016, s. 36) mukaan poikien vauhdikkaat medialeikit ovat toisinaan rajoitetumpia kuin tyttöjen. Tutkimusta tehdessään he huomasivat, että pojat piilottelivat ja salailivat *NinjaGo*-taisteluleikkiään aikuisilta, kun taas tytöt leikkivät *Frozen*-leikkiään hyvin avoimesti toisinaan myös ryhmän aikuisten kanssa, joten *Frozen*-leikki luettiin aikuisten parissa niin sanotusti sallituksi medialeikiksi. Poikien *NinjaGo*-leikki luokiteltiin kielletyksi medialeikiksi taisteluiden osalta, mutta rauhallisemmissa muodoissaan se sai kuitenkin jatkua (Lehtikangas & Mulari, 2016, s. 36).

Aikuisten jännittyneeseen ja kielteiseen suhtautumiseen medialeikkejä kohtaan voi olla monia syitä. Lapset eivät välttämättä tuo leikkien sisältöjä aikuisten tietoisuuteen tai jos tuovat, niin aikuiset eivät välttämättä ymmärrä, mistä leikissä on kysymys (Noppari ym., 2011, s. 64). Karimäki (2007) toteaa, että aikuiset eivät aina ole kovin kiinnostuneita leikin sisällöistä, vaan enemmänkin ympäristöstä, jossa leikki tapahtuu. Hän kertoo ulkona leikkivän lapsen herättävän positiivisia tunteita, kun taas virtuaalinen leikkiympäristö tuntuu aikuisista huolestuttavalta, sillä siellä lasta on huomattavasti hankalampi valvoa. Myös leikin aihepiiri voi herättää aikuisessa huolta. Karimäen mukaan lapset voivat löytää aiheita leikkeihinsä kaikenlaisista medioista ja ohjelmista, myös niistä, joita ei alun perin ole suunnattu heille. Esimerkiksi uutisista lapset poimivat usein paljon media-aikaa saaneita, isoja katastrofeja (Karimäki, 2007, s. 44, 47). Ylönen (2012) kertoo kasvattajien kokevan tällaiset, esimerkiksi tsunameja koskevat leikit sopimattomiksi ja lapsille traumaalisiksi ja siitä syystä ne usein kielletään. Lapset käsittelevät näkemiään mediailmiöitä leikin kautta ja jos medialeikit ovat kiellettyjä sekä kotona että päiväkodissa, lapsi voi kokea olevansa asian käsittelyn kanssa yksin (Ylönen, 2012, s. 100, 106).

Myös leikkien kaupallisuus puhututtaa. Uusitalo ja kollegat (2011) esittävät, että lasten leikkikulttuuri on kaupallistuneempi kuin aiemmin ja myös leluvalmistajat ovat huomanneet tämän ja suuntaavat nyt lasten kiinnostusta tietoisesti enemmän kaupallisen median, kuten pelien ja ohjelmista tuttujen figuurien pariin muuntamalla perinteiset leikit, kuten legot, digitaaliseen seikkailumuotoon. He tuovat esille myös, ettei pelien, lelujen tai muiden leikkivälineiden välttämättä tarvitse olla ollenkaan alun perin lapsille suunnattuja, vaan aikuisille tarkoitettu sisältö voidaan muuntaa lapselle sopivaan muotoon ja näin markkinoida sitä suuremmalle kuluttajaryhmälle (Uusitalo ym., 2011, s. 114). Kaupallistunut leikkikulttuuri näkyy Ylönen (2012) mukaan televisio-ohjelmiin ja muihin median sisältöihin liittyvinä oheistuotteina. Yleensä oheistuotteet luodaan median sisällön pohjalta, mutta toisinaan oheistuotteet ilmestyvät ensin ja televisio-ohjelma vasta tukemaan niitä (Ylönen, 2012, s. 101). Nämä oheistuotteet näkyvät lastenhuoneissa esimerkiksi figuureina ja muina leikissä hyödynnettävinä tavaroina (Uusitalo ym., 2011, s. 65). Median kaupalliset sisällöt ovat lapsista mielenkiintoisempia, kuin opetukselliset ohjelmat ja tämä kaupallistuminen herättääkin huolta siitä, asettuvatko lapset sen takia eriarvoiseen asemaan (Ylönen, 2012, s. 101). Kaikilla lapsilla ei välttämättä ole samanlaisia mahdollisuuksia olla osana kaupallista mediakulttuuria esimerkiksi sosioekonomisen taustan vuoksi (Lehtikangas & Mulari, 2011, s. 28).



## 7 YHTEENVETO

Tässä kandidaatintutkielmassa etsin vastausta kahteen kysymykseen, jotka olivat: *millaisia ovat esikouluikäisten lasten käyttämät mediat sekä millaista on esikouluikäisten lasten medialeikki?* Jokaisesta tutkielmassa huomioidusta mediasta sekä medialeikistä nousi esiin sekä positiivisia että negatiivisia asioita.

Kuvaohjelmia ja satuja tutkittaessa merkittävimpanä asiana esiin nousi niiden vaikutus lapsen tunteisiin. Ajattelen, että televisio-ohjelmista lapsi voi oppia tunteita ikään kuin vahingossa seuraamalla oman lempihahmonsa toimintaa. On kuitenkin huomattava, että aikuisen olisi hyvä olla sanoittamassa lapselle näitä tunteita, jottei hän jää esimerkiksi negatiivisten tai pelottavien tunteiden kanssa yksin. Aineistossa nousi esille myös, että jo vuonna 2013 yksi lasten suosikkiohjelmista oli *Muumilaakson tarinat*, jota ei esitetty sillä hetkellä minkään kanavan ohjelmistossa, vaan lapset katsoivat sitä suoratoistopalvelun kautta. Tämä ilmiö on vuosien kuluessa vain kasvanut ja se saakin miettimään, kuinka suuri merkitys televisiolla tulee tulevaisuudessa olemaan, kun ohjelmat siirtyvät enenevässä määrin internetiin ja erilaisiin suoratoistopalveluihin?

Aineiston perusteella digitaaliset pelit voidaan nähdä nykypäivänä yhtenä leikin muotona ja ne näkyvät leikkimaailmassa muutenkin kuin vain itse pelin pelaamisena. Digitaalisia pelejä tarkasteltaessa esiin nousivat erityisesti niiden merkitys oppimisessa sekä sosiaalisena tapahtumana. Peleillä nähdään toisinaan olevan syrjäyttäviä vaikutuksia, joten löytämäni tulokset ovat siltä osin ilahduttavia; esikouluikäiset lapset pelaavat digitaalisia pelejä mieluummin yhdessä kuin yksin. Pelit ja pelaaminen näkyvät myös muun muassa perinteisissä pihaleikeissä esimerkiksi ”elämien” kautta, kun polttopallossa ei joudukaan ulos pelistä vielä ensimmäisestä osuudesta. Omien kokemuksieni mukaan tämä näkyy esimerkiksi niin, että leikki voi olla hieman aiempaa pitkäkestoisempi.

Tietokonetta esikouluikäiset lapset käyttävät aineistoni perusteella lähinnä internetin takia. Internetiä esikouluikäiset lapset taas hyödyntävät etupäässä kuvaohjelmien katseluun ja pelien pelaamiseen. Oletuksenani oli, että siitä millaista sisältöä esikouluikäiset lapset internetissä käyttävät löytyisi runsaasti tietoa, mutta näin ei kuitenkaan ollut. Aineiston vähyyden perusteella minulle heräsi kysymys siitä, onko internet sittenkään vielä esikouluikäiselle kovinkaan merkittävä media?

Medialeikkiä tutkiessani löysin paljon mielenkiintoista tietoa. Tutkimusaineistoni perusteella medialeikki vaikuttaisi olevan melko sukupuolittunutta ja merkittävimmin se näkyi siinä, millaisia medialeikkejä tytöt ja pojat leikkivät. Vaikka media ei olekaan ainoa asia, joka lasten kiinnostusta leikkien valinnassa suuntaa, sen usein erikseen tytöille ja pojille suunnatut sisällöt saavat miettimään, olisiko medialeikki vähemmän sukupuolittunutta, mikäli sukupuolineutraalia mediasisältöä olisi tarjolla enemmän? Sukupuolien erot näkyivät myös leikkien keskeyttämisessä, mikä oli osittain odotettavissa, sillä poikien leikit näyttäytyivät usein ilman mediaakin tyttöjen leikkejä rajumpina. Jatkotutkimusta ajatellen tässä voisi olla yksi vaihtoehto, sillä olisi mielenkiintoista tietää vielä enemmän siitä, millä tavoin tyttöjen ja poikien leikit eroavat ja suhtautuvatko aikuiset niihin eri tavoin. Esiin nousi myös, etteivät tytöt hae medialeikkeihinsä yhtä paljon konkreettisia asioita mediasta kuin pojat, vaan mediasta ammennetaan lähinnä leikin tarinallisuus. Tytöillekin on tarjolla paljon erilaisia samaistuttavia hahmoja sisältäviä mediasisältöjä, joten mistä johtuu, etteivät he käytä niitä leikeissään samoin kuin pojat?

Aikuisille medialeikki näyttäytyi huolestuttavana. Mediasta löytyy monenlaista sisältöä ja lapset voivat olla sen vaikutuksille hyvin alttiita. Myös leikkien kaupallistuminen herätti mietteitä siitä, asettuvatko lapset sen takia eriarvoiseen asemaan. Lisäksi sillä, että lapset piilottelevat medialeikkijään, voi olla vaikutusta aikuisten suhtautumiseen; aikuisen silmään leikki, jota täytyy piilotella ei välttämättä näyttäydy kovinkaan hyvänä. Medialeikistä puhuttaessa nousi esiin myös pelko sen vaikutuksista lapsen mielikuvituksen ja luovuuden kehittymiseen. Media ei automaattisesti vaikuta mielikuvituksen ja luovuuden kehitykseen negatiivisesti. Lapset eivät välttämättä seuraa leikeissään suoraan mediaa, josta leikin ainekset on löydetty. Voi olla, että mediasta on otettu leikkiin vain hahmot ja näin ollen leikin kulku määräytyy edelleen lapsen mielikuvituksen perusteella. Esimerkiksi tietokonepelistä alkunsa saaneissa peleissä lapset usein muuttelevat mielikuvituksensa varassa pelin tapahtumia ja sääntöjä. Kaikista huolettavista ajatuksista huolimatta – tai ehkäpä juuri niiden takia – aikuisten olisi järkevää tutustua mediaan, jota lapset käyttävät. Medialla on myös leikkiä rikastavia vaikutuksia ja siihen tutustumalla olisi varmasti mahdollista vähentää siihen liittyviä pelkoja.

## 8 POHDINTA

Kun olin valinnut aiheen kandidaatintutkielmaani, mietin paljon sitä, tulenko löytämään ollenkaan aineistoa. Kun aloitin aineiston etsimisen, huomasin aika pian, että esimerkiksi esikouluikäisten lasten pelaamista digitaalisista peleistä löytyi tietoa hyvin runsaasti, kun taas tietokoneen ja internetin käytöstä ei juurikaan. Myöskään englanninkielistä, suoraan tutkielmaani koskevaa aineistoa en onnistunut kovinkaan paljoa löytämään, mikä oli mielestäni melko yllättävää. Niiden aiheiden osalta, joista tietoa löytyi paljon, kirjoittamisen lopettaminen tuntui hankalalta, sillä kaikki asiat tuntuivat todella tärkeiltä. Tämä herätti ajatuksia siitä, oliko aiheen rajaaminen mennyt pieleen ja tulisiko tutkielmasta nyt aivan liian laaja ja pinnallinen. Tarkoitukseni oli kuitenkin muodostaa yleiskuva lasten mediakulttuurista sekä heidän medialeikeistään, joten aiheen tarkempi rajaaminen olisi voinut haitata tätä tavoitetta. Koska tietoa ei löytynyt kaikilta osin runsaasti, otin käyttöön jonkin verran aineistoa, jossa käsiteltiin alakouluikäisten, enimmäkseen ensimmäisellä ja toisella luokalla olevien lasten käyttämiä medioita sekä medialeikkiä. Aineistot ovat mielestäni olleet sellaisia, jotka on hyvin voinut yhdistää myös esikouluikäisiin, mutta tämä tulee kuitenkin ottaa huomioon tutkimukseni luotettavuutta tarkastellessa. Luotettavuutta tarkastellessa tulee huomioida myös se, ettei esikouluikäisistä löytynyt tietoa ollut aina kovin uutta ja suuri osa aineistosta on tuotettu vuosina 2000-2010. Olen kuitenkin tutkimusta tehdessäni arvioinut, onko tieto edelleen oleellista sekä ajankohtaista ja mielestäni kaikki valitsemani lähteet täyttävät nämä kriteerit.

Varhaiskasvatuksen puolella tehdyissä mediaan liittyvissä tutkimuksissa on usein keskitytty median haitallisiin sisältöihin ja seurauksiin. Mielestäni tämä voi johtua esimerkiksi siitä, ettei median ajatella tarjoavan vielä niin pienille lapsille paljonkaan hyvää. Voi myös olla, että niukka mediantuntemus herättää kielteisiä asenteita etenkin digitaalista mediaa kohtaan. On kuitenkin fakta, että media näkyy lasten elämässä jo lähes heti syntymän jälkeen, joten mielestäni myös sen positiivisia vaikutuksia olisi syytä tutkia vielä lisää. Ajattelen, että tämän oman tutkielmani tarkoituksena on osittain ollut myös sen ajatuksen vahvistaminen, ettei media ole pelkästään paha. Tulevan varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta ajattelen myös, että lapsen on hyvä yhdessä aikuisen kanssa aloittaa mediaan tutustuminen jo melko pienestä pitäen, jotta lapsen olisi myöhemmin helpompi käsitellä siellä esiintyviä asioita. Lapsen mennessä kouluun median ilmiöt liikkuvat vertaisryhmässä hyvin nopeasti ja tällöin lapsella olisi hyvä olla jo jonkin verran tietopohjaa. Jotta aikuinen voi auttaa lasta mediaan tutustumisessa, hänenkin

on tärkeää tuntea media ja sen eri muodot sekä pysyä ajan hermolla siinä tapahtuvissa muutoksissa. Aikuisen mediantuntemus tarjoaa avaimet laadukkaaseen mediakasvatukseen ja laadukkaan mediakasvatuksen avulla voidaan ohjata lapsia turvalliseen ja järkevään mediankäyttöön sekä vähentää lasten välistä eriarvoisuutta median parissa. Kaikilla lapsilla ei esimerkiksi ole mahdollisuutta käyttää mediavälineitä, kuten tablettia kotona, mutta varhaiskasvatuksessa heillä tämä mahdollisuus on.

Halusin tutkielmani avulla tutustua lasten mediakulttuuriin sekä medialeikkiin ja luoda niistä hyvän yleiskuvan, jotta voisin päästä aiheeseen vieläkin syvemmälle pro gradussani. Onnistuin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiini ja näin ollen sain muodostettua itselleni melko kattavan kuvan siitä, millaista lasten mediakulttuuri on. Aineistoa läpikäydessäni esiin nousi myös muutamia sellaisia kysymyksiä, jotka herättivät ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista; olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, miten media näkyy lasten välisissä sosiaalisissa suhteissa ja erityisesti sitä, voiko media näkyä niissä jollain tavalla rajoittavasti? Ajatuksia heräsi myös medialeikkien sukupuolittuneisuudesta ja siitä, suhtautuvatko aikuiset tyttöjen ja poikien leikkeihin eri tavalla? Mikäli aikuiset tosiaan suhtautuvat leikkeihin eri tavalla, olisi kiinnostavaa perehtyä siihen, vaikuttaako tämä jollain tavalla lapseen?

Tutkielman tekeminen on ollut ajatuksia herättävä ja mielenkiintoinen prosessi. Itse olen aina suhtautunut mediaan hyväksyvästi, mutta kuitenkin varauksella, joten suhtautumiseni siihen ei juurikaan muuttunut tutkielman tekemisen aikana. Tutkielman tekeminen on kuitenkin avannut silmiäni entisestään sille, kuinka tärkeää lasten mediakasvatus kaiken median tarjoaman sisällön vuoksi oikeasti on ja tämän toivoisin muidenkin aikuisten huomaavan. Olen myös oppinut ymmärtämään syvemmin niitä syitä, joiden vuoksi osa aikuisista pitää mediaa ehkä jopa hieman pelottavanakin ilmiönä ja paikkana lapsille. Media on tosiaan iso osa nykypäivän lasten elämää, mutta kuten Noppari ja kollegatkin (2008, s.13) toteavat ei ole syytä olla huolissaan liikaa, sillä ”mediatodellisuus ei ole koko heidän elämänsä”.

## LÄHTEET

- Davies, M. (2010). *Children, media and culture*. Maidenhead: Open University Press.  
<https://oula.finna.fi/Record/nelli28.2670000000032332> viitattu 22.1.2020.
- Ermi, L. & Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of gameplay experience: Analysing immersion. Proceedings of the DiGRA Conference on Chancing Views: Worlds in Play.  
[https://www.researchgate.net/publication/221217389\\_Fundamental\\_Components\\_of\\_the\\_Gameplay\\_Experience\\_Analysing\\_Immersion](https://www.researchgate.net/publication/221217389_Fundamental_Components_of_the_Gameplay_Experience_Analysing_Immersion) viitattu 8.2.2020.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio]. <https://oula.finna.fi/Record/oula.1453025>
- Harju, V. & Multisilta, J. (2014). Leikkien mutta tosissaan: Leikillä iloa oppimisympäristöön. Teoksessa: L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisyy ja leikillisyy opetuksessa*. 153–167. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J.T. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. 14–26. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio]. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0> viitattu 14.3.2020.
- Hellman, H. (2012). *Koko illan ilo? Kolmoskanava ja television kaupallistuminen Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. <http://dx.doi.org/10.21435/ht.258> viitattu 24.1.2020.
- Herkman, J. (2010.) Median markkinoituminen, milleniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa: M. Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja*. 63–85. Unipress.
- Kangas, M. (2014). Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa: L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisyy ja leikillisyy opetuksessa*. 73–92. Tampere: Vastapaino.
- Karimäki, R. (2007). Media leikkiin innoittajana. Teoksessa: L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.) *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. 40–45. Helsinki: Mediakasvatusseura Metka ry.
- Kataja, E. (2013). Digitaaliset pelit ennen kouluikää. Teoksessa: T. Harviainen, M. Meriläinen & T. Tossavainen (toim.) *Pelikasvattajan käsikirja*. 55–62. Tampere: Tammerprint Oy.
- Kotilainen, S. (1999). Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa: S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) *Mediakasvatus*. 31–42. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Koulu, S. (2013). Pelit, pelaaminen ja sukupuoli. Teoksessa: T. Harviainen, M. Meriläinen & T. Tossavainen (toim.) *Pelikasvattajan käsikirja*. 118–121. Tampere: Tammerprint Oy.

- Kupiainen, R. (2002). Mediakokemuksia viihteeseen, mielihyvään ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa: S. Sintonen (toim.) *Median sylissä – Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. 70–81. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Latva, S. (2005). Lasten elämyksiä pelissä. Teoksessa: J. Levonen, T. Järvinen & S. Kaupinmäki (toim.) *Tuovi 2 – Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2004 -konferenssin yhteydessä pidetyn tutkijatapaamisen artikkelit*. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 8. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.2473&rep=rep1&type=pdf#page=58> viitattu 14.3.2020.
- Lehtikangas, A. & Mulari, H. (2016). ”MÄ EN OO KATTONU MUT MÄ VAAN TIIÄN NE”: Havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa. Teoksessa: H. Mulari (toim.) *Solmukohtia – Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen*. 21–44. Helsinki: Unigrafia. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf> viitattu 6.2.2020.
- Lehtipuu, U. (2006). *Ruuturitari ja digidonna – Lapsi matkalla mediaan*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. & Scott, F. (2016). Digital play: a new classification. *Early Years*, 36:3, 242–253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675> viitattu 26.2.2020.
- Martsola, R. & Mäkelä-Rönnholm, M. (2006). *Lapsilta kielletty – Kuinka suojella lasta mediatraumalta?* Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2017). Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: *Pedagogiikan aika*. Lastentarhanopettajaliitto. 21–22. [https://www.academia.edu/31164465/Mertala\\_P.\\_and\\_Salomaa\\_S.\\_2017\\_.Mediakasvatus\\_varhaiskasvatuksessa.\\_Teoksessa\\_Pedagogiikan\\_aika.\\_Lastentarhanopettajaliitto.\\_s.\\_21\\_22](https://www.academia.edu/31164465/Mertala_P._and_Salomaa_S._2017_.Mediakasvatus_varhaiskasvatuksessa._Teoksessa_Pedagogiikan_aika._Lastentarhanopettajaliitto._s._21_22) viitattu 19.12.2019.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy. [Adobe Digital Editions -versio]. <https://oula.finna.fi/Record/oula.1130040> viitattu 29.2.2020.
- Mulari, H. (2016). Johdanto. Teoksessa: H. Mulari (toim.) *Solmukohtia – Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen*. 9–20. Helsinki: Unigrafia. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf> viitattu 11.2.2020.

- Mustonen, A. (2006). Mediasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa: H. Niinistö & A. Ruhala (toim.) *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. 15–19. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Mäyrä, F. (2011). Pelillisyyden voi parantaa maailmaa. *Aikalainen* 18.2.2011. [https://aikalainen.uta.fi/2011/02/18/pelillisyyden-voi-parantaa-maailmaa\\_viiatattu\\_24.2.2020](https://aikalainen.uta.fi/2011/02/18/pelillisyyden-voi-parantaa-maailmaa_viiatattu_24.2.2020).
- Niinistö, H., Ruhala, A., Henriksson, A. & Pentikäinen, L. (2006). Internetin ihme ja tietotekniikan taika. Teoksessa: H. Niinistö & A. Ruhala (toim.) *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. 88–93. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Noppari, E. (2014). *Mobiilimuksut – Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Tampere: Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95272/mobiilimuksut\\_2014.pdf?sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95272/mobiilimuksut_2014.pdf?sequence=1) viitattu 19.2.2020.
- Noppari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. (2008). ”Mä oon nyt online!” – Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampere: Tiedostusopin laitoksen julkaisuja. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65730/978-951-44-7293-0.pdf> viitattu 6.2.2020.
- Okkonen, S. (2007). Fakta ja fiktiota lasten kanssa – Median tarinat draamakasvatuksessa. Teoksessa: L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.) *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamailmaan*. 67–74. Helsinki: Mediakasvatusseura Metka ry.
- Olkinuora, H. (2006). *Minne menet media?* Taloustieto Oy. [https://www.eva.fi/wp-content/uploads/files/1603\\_minne\\_menet\\_media.pdf](https://www.eva.fi/wp-content/uploads/files/1603_minne_menet_media.pdf) viitattu 29.2.2020.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) viitattu 11.3.2020.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) viitattu 19.12.2019.
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. 182–206. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppisiin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan yliopisto. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf) viitattu 26.11.2019.

- Salokoski, T. (2006). Pelinappulat. Teoksessa: H. Niinistö & A. Ruhala (toim.) *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. 66–77. Helsinki: Mediakasvatusseura Metka ry.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. (2007). *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin*. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-2-1.pdf> viitattu 8.2.2020.
- Salonius-Pasternak, D.E. & Gelfond, H.S. (2005). The Next Level of Research on Electronic Play: Potential Benefits and Contextual Influences for Children and Adolescents. *Human Technology*, 1:1, 5–22. [https://www.researchgate.net/publication/285049606\\_The\\_Next\\_Level\\_of\\_Research\\_on\\_Electronic\\_Play\\_Potential\\_Benefits\\_and\\_Contextual\\_Influences\\_for\\_Children\\_and\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/285049606_The_Next_Level_of_Research_on_Electronic_Play_Potential_Benefits_and_Contextual_Influences_for_Children_and_Adolescents) viitattu 24.2.2020.
- Sihvonen, M. (2015). “We are more serious” – Children’s television in Finland and paradigmatic shifts in Yleisradio’s children’s programming. *Journal of Children and Media*, 9:2. 177–193. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1015434> viitattu 27.1.2020.
- Sintonen, S. (2002). Mediakasvatusta järjellä ja tunteella. Teoksessa: S. Sintonen (toim.) *Median sylissä – Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. 111–118. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Suoninen, A. (2002). Lasten pelikulttuuri. Teoksessa: E. Huhtamo & S. Kangas (toim.) *Mariosofia – Elektronisten pelien kulttuuri*. 95–130. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoninen, A. (2014). *Lasten Mediabarometri 2013 – 0–8 -vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Helsinki: Unigrafia.
- Uusitalo, N., Vehmas, S. & Kupiainen, R. (2011). *Naamatusten verkossa – Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2*. Tampere: Juvenes Print Oy. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/65438> viitattu 4.2.2020.
- Valkonen, S., Pennonen, M. & Lahikainen, A. (2005). Televisio pienten lasten arjessa. Teoksessa: A. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa – Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. 54–91. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Ylönen, S. (2012). Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkitilasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa: H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. 85–118. Tampere: Vastapaino.